

HERDEIRO, Rosalinda & SILVA, Ana Maria (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Grupo de trabalho 11 – Currículo e Formação Docente. ISBN: 978-85-87103-39-0

Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes

Rosalinda Herdeiro & Ana Maria Silva

Universidade do Minho – Portugal

Palavras-chave: Reflexão, práticas reflexivas, colaboração, desempenho profissional e desenvolvimento profissional

Introdução

No início do presente milénio, a União Europeia, na sequência das orientações da designada “Estratégia de Lisboa”, impulsionou e realçou a discussão do problema da formação e do desenvolvimento profissional - num contexto de política de *Aprendizagem ao Longo da Vida* – apontando-lhes novos contornos e uma acrescida relevância, essencialmente no mundo educacional, conforme discorre Canário (2007) no seu texto de participação na Conferência *Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Essas orientações consistem, essencialmente, na importância atribuída à qualificação dos recursos humanos, valorizando, deste modo, o papel desempenhado pelos diferentes actores no desenvolvimento da vida social, cultural e económica de uma sociedade.

No mundo educacional, essas orientações assumem um papel prioritário, especialmente quando se preconizam mudanças educativas com largos contornos, em que os professores são considerados agentes fulcrais e decisivos no processo de mutação.

Neste contexto, a legislação emanada recentemente pelo Ministério da Educação português - Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de Janeiro e o Decreto Regulamentar nº2/2008

de 10 de Janeiro - espelha, claramente, o imperativo da mudança educativa, apostando na qualidade do desempenho dos docentes como desígnio basilar para o sucesso educativo e, simultaneamente, no desenvolvimento profissional do professor.

Deste modo, pensamos ser pertinente discutir os desafios implícitos no desenvolvimento profissional dos professores na escola, no âmbito dos propósitos profissionais, éticos e sociais que perfilam o seu desempenho profissional, assim como a pertinência da implementação de práticas reflexivas, numa cultura colaborativa, como oportunidade de aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas e de adquirir (novas/diferentes) posturas de trabalho que tenham impacto no aproveitamento escolar dos alunos.

Esta discussão pode ajudar a elucidar a relevância atribuída pelas entidades portuguesas responsáveis pelas políticas educativas, quando preconizam uma avaliação docente alicerçada na qualidade da actividade desenvolvida pelo professor, valorizando a capacidade reflexiva e a partilha de experiências na (re)construção do seu saber profissional.

Desenvolvimento profissional docente: desafios implícitos

A literatura actual sobre desenvolvimento profissional (Day, 2001, 2004, 2007; Imbernò, 2002; Silva, 2002, 2007; Herdeiro, 2007) revela-nos um conceito recente mas de crescente complexidade e importância.

O professor, quando adquire a sua habilitação profissional, está longe de ser considerado um profissional acabado e amadurecido, na medida em que os conhecimentos que adquiriu ao longo da sua formação inicial são insuficientes para o exercício das suas funções ao longo da carreira, reconhecendo, assim, a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, assumindo ele próprio o comando do seu desenvolvimento (Ponte, 1994).

Efectivamente, na opinião de Day (2007), o desenvolvimento profissional contínuo de professores sempre foi necessário para aqueles que trabalham na escola, dadas as mudanças no currículo, nas abordagens de ensino e nas condições de trabalho.

A emergência desta nova visão do professor como profissional em permanente desenvolvimento advém essencialmente das mudanças constantes da sociedade actual e das teorias educacionais e pedagógicas. A perspectiva tradicional via o professor como o ‘mestre’ que vivia isolado com os seus alunos na sala de aula sem ajuda do ‘exterior’, tornando-se “uma vítima fácil das suas próprias deformações, insuficiências e

interesses, assim como das pressões institucionais e sociais” (Loureiro *et al*, 2008: 356). Hoje, preconiza-se o ensino como uma *actividade de equipa* em constante desenvolvimento, no seio escolar, assente na investigação, na produção de conhecimentos, remetendo “para tarefas complexas próprias de analistas simbólicos e não para a execução de tarefas simples e repetitivas, obedecendo à execução de procedimentos prescritos e monitorizados” Canário (2007: 15).

Assim, o desenvolvimento profissional dos professores diz respeito às diversas experiências de aprendizagem (naturais, planeadas e conscientes) realizadas pelo benefício directo ou indirecto, contribuindo para melhorar o desempenho do professor dentro da sala de aula (Day, 2001), apropriando-se particularmente de uma atitude profissional que remete para uma prática de questionamento. É, também, o processo através do qual os docentes, sozinhos e em conjunto com os outros, revêem e valorizam o seu papel como agentes de mudança e como construtores críticos do conhecimento e das competências ao longo da sua vida como professores (Day, 2001).

Presentemente, os professores portugueses encontram no modelo de avaliação, adoptado pelo seu sistema educativo, uma oportunidade para criar momentos de reflexão conjunta - entre avaliados e avaliadores - num contexto de apoio e inter-ajuda, discutindo, por exemplo, os processos de supervisão indutores de crescimento profissional e o impacto que os mesmos têm no aperfeiçoamento do desempenho dos professores.

Desempenho profissional: atitudes e perfis de competência

Actualmente, em Portugal, as políticas educativas preconizam uma mudança educativa com a intencionalidade de alcançar determinados objectivos - sucesso escolar, prevenção do abandono escolar precoce e melhoramento da qualidade das aprendizagens – sustentada na qualidade do desempenho do professor.

É consensual entre vários autores especialistas (Simões, 2000; Sanches, 2008; Fernandes, 2008; entre outros) a existência de modelos diferentes - centrados no perfil do professor, nos comportamentos do docente na sala de aula, nos resultados escolares e na prática reflexiva – que, de certo modo, influenciam a preparação de um processo de avaliação de docentes promotor de desenvolvimento profissional.

Na opinião de Sanches (2008: 134), o nosso Estatuto da Carreira Docente propõe um processo de avaliação de desempenho que articula características dos diferentes modelos, embora reconheça alguma predominância do modelo centrado no perfil do

professor, pelo facto de o mesmo processo ocorrer “de acordo com o grau de concordância aferido em relação a traços ou características de um perfil previamente fixado”.

O Decreto-Lei nº 240/2001 e o Decreto Regulamentar nº2/2008 são explícitos neste âmbito, definindo claramente os perfis de competência do professor exigidos para o desempenho de funções docentes nas dimensões profissional e ética, de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, de participação na escola e de relação com a comunidade e de desenvolvimento profissional ao longo da vida, constituindo, deste modo, as dimensões e os respectivos parâmetros a concretizar na avaliação do desempenho do docente, conforme ilustramos no quadro que se segue.

Quadro 1 – Modelo, dimensões e parâmetros da avaliação e respectivos avaliadores

Modelo	Dimensões	Parâmetros	Avaliador(es)
Perfil do professor	Vertente profissional e ética	Nível de assiduidade Serviço distribuído	Presidente do agrupamento
	Desenvolvimento do ensino	Preparação e organização das actividades lectivas Realização das actividades lectivas Relação pedagógica com os alunos Avaliação das aprendizagens dos alunos	Coordenador do departamento
	Participação na escola e relação com a comunidade escolar	Participação na vida do agrupamento Relação com a comunidade Dinamização de projectos Exercício de cargos e funções Melhoria nos resultados escolares e redução das taxas de abandono escolar	Presidente do agrupamento
	Desenvolvimento e formação ao longo da vida	Acções de formação contínua	

É exactamente neste sentido que Simões (2000), apoiando-se no ponto de vista de Medley (1982), caracteriza o desempenho profissional, afirmando que o mesmo respeita ao comportamento do professor no seu trabalho, isto é, o seu desempenho depende da sua competência, do contexto em que trabalha e da sua habilidade para aplicar as competências em qualquer momento.

Porém, se consultarmos o quadro de referência do processo de avaliação aferimos que há uma relevância substancial nas áreas que dizem respeito à prática

docente e à participação na vida da escola, ou seja, uma referência de relevo à qualidade do desempenho do professor, levantando uma série de questões pertinentes que merecem atenção.

Este processo de avaliação será o ideal para atender às necessidades de uma sociedade em constante mutação? Estarão as escolas preparadas para receber este modelo de avaliação? E os seus líderes estarão convictos da importância do seu papel na dinamização de projectos promotores de desenvolvimento profissional? E os professores estarão preparados profissional e emocionalmente para enfrentar um sistema de avaliação tão ambicioso? As instituições de formação (inicial e contínua) de professores terão capacidade de resposta aos propósitos e às necessidades formativas dos professores? E os professores avaliadores reúnem condições técnicas e (inter)pessoais, bem como competências para a prática de supervisão?

Independentemente da sequência de questões que os documentos legislativos suscitem, o papel do professor é valorizado como “profissional de educação com a função específica de ensinar, baseada na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (Decreto-Lei nº 240/2001: 2). Porém, a promoção de práticas reflexivas na escola não depende exclusivamente do tempo, da disponibilidade e da capacidade reflexiva do professor, mas também dos contextos educativos e das directrizes das políticas educativas para e da escola.

Neste âmbito, a legislação recente não é elucidativa dos seus propósitos, pois contraria-se ao sustentar duas situações divergentes: por um lado, estimula a escola/agrupamento a criar espaços e actividades de partilha conjunta - formação contínua, colóquios, desenvolvimento de projectos - por outro, solicita a construção de “objectivos individuais” (Decreto Regulamentar nº2/2008: 3) para cada professor relativamente à sua turma, aliciando, deste modo, ao individualismo e ao desinvestimento no trabalho de grupo num contexto caracterizado pela obrigatoriedade de prestação de contas.

Esta situação poderá ocasionar problemas *inter pares*, nomeadamente tensões nas relações pessoais/profissionais, interferindo na qualidade do desempenho do professor.

No entanto, é na escola que o professor “aprende a profissão de professor, na medida em que esse processo de aprendizagem se sobrepõe a um processo de socialização profissional” (Canário, 2007: 17), exigindo do professor um esforço permanente de aprendizagem e melhoria que se inscreve numa dinâmica de formação contínua a ser mais entendida como um direito e menos como uma imposição.

Neste sentido, a reformulação do Estatuto da Carreira Docente foi um passo necessário e intencional, mas também problemático, para que se assumisse como “um instrumento efectivo de valorização do trabalho dos professores e de organização das escolas ao serviço da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei nº 15/2007), destacando a avaliação do desempenho profissional como oportunidade para melhorar a prática profissional em constante processo de socialização. A adopção deste modelo avaliativo com base no desempenho docente cria oportunidades de desenvolvimento profissional e contribui “significativamente para melhorar a vida pedagógica das escolas e a qualidade de serviço que prestam à sociedade em que se inserem” (Fernandes, 2008: 29).

Em conformidade com estes dispositivos legais, Santos (2004: 1148) refere a emergência de uma nova visão da profissão docente, que “além de ampliar os níveis de participação e de decisões do profissional da educação, propõe que este deva orientar o seu trabalho por uma reflexão crítica sobre a sua prática”. Com efeito, esta nova visão da profissão docente pressupõe, naturalmente, uma formação inicial e continuada centrada na qualificação do desempenho docente, exigindo uma postura profissional de constante actualização e construção do conhecimento (Roldão, 2007), ou seja, uma formação profissional que envolva o professor, que o capacite para a inovação e investigação no âmbito da actividade lectiva, apetrechando-o, assim, de atitudes críticas e actantes importantes para o seu desenvolvimento e eficácia no ensino.

A eficácia dos professores é um pressuposto que a mudança educativa promove quando perspectiva o sucesso dos alunos e a melhoria da qualidade das aprendizagens, por admitir que os professores altamente eficazes podem ter um efeito enriquecedor no dia-a-dia dos alunos, bem como nas respectivas aspirações educativas e profissionais ao longo das suas vidas (Tucker e Stronge, 2007). Estes autores referem que, após anos de investigação sobre a qualidade docente, “os professores eficazes não só fazem com que os alunos se sintam bem com a escola e com a aprendizagem, como também fazem com que o seu trabalho origine um maior sucesso escolar” (*Idem*: 9). No âmbito das mesmas investigações também conseguiram identificar um conjunto de qualidades pessoais e profissionais do docente - o conhecimento dos conteúdos, o conhecimento pedagógico, a capacidade para utilizar uma panóplia de estratégias de ensino com perícia e competência e o entusiasmo pela disciplina – que se destacou como fundamental para a sua eficácia, concluindo que os professores fazem, de facto, a diferença no ensino (*Idem*).

Deste modo, o desenvolvimento das qualidades pessoais e profissionais numa cultura colaborativa é gerador de novos conhecimentos e posturas profissionais que necessariamente contribuem para a qualidade do ensino.

As culturas colaborativas na escola

As escolas que apresentam culturas colaborativas fomentam atitudes de colaboração, que vão para além da reflexão pessoal e da dependência de peritos externos, “fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências” (Hargreaves, 1998: 209), que identifiquem preocupações comuns e trabalhem em conjunto na solução de problemas, empenhando os docentes “num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais” (*Ibidem*)

Nas culturas colaborativas, as relações de trabalho em colaboração entre professores tendem a ser espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço, imprevisíveis (Hargreaves, 1998) “em que os professores usam o seu juízo discricionário para iniciar tarefas ou para responder selectivamente às exigências externas (Day, 2001: 130).

Deste modo, é importante salientar que, quando a colaboração é entendida como “um meio eficaz para o desenvolvimento do professor, ela vai ter impacto na qualidade das oportunidades de aprendizagem dos alunos e, assim, indirecta ou directamente, na sua motivação e desenvolvimento” (*Idem*: 131).

Contudo, a maior parte dos professores continua a ensinar a sós, por detrás de portas fechadas, sentindo-se mais protegidos profissionalmente em relação a interferências exteriores (Hargreaves, 1998). No entanto, este isolamento profissional acarreta problemas do foro do reconhecimento profissional, na medida em que estes professores são privados de elogios e de apoio, assim como de realizar e viver novas experiências que os enriquecem profissionalmente.

Porém, o modelo de avaliação dos professores instituído recentemente no nosso país convida os professores para debates de ideias, para confrontos de práticas pedagógicas, para a partilha e negociação antes e/ou após os três ciclos de observação¹,

¹ Estes três ciclos de observação referem-se “às três aulas leccionadas pelo docente, por ano escolar, as quais devem corresponder, cada uma, a uma unidade didáctica diferenciada” e que serão observadas pelo coordenador de departamento curricular (Artigo 17º do Decreto Regulamentar nº 2/2008).

respeitando as dificuldades encontradas; uma vez operacionalizados constituem uma via favorecedora de autonomia e de desenvolvimento profissional.

Neste contexto profissional é de salientar a importância da capacidade reflexiva do professor requerida na arte de ensinar, na medida em que o professor deve “ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa *acção transformativa*, informada por saber agregador, face a uma situação de ensino – por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos e não apenas por adição ou mera aplicação” (Roldão, 2007: 4).

Práticas reflexivas na escola: uma prática formativa emergente

O desenvolvimento profissional, normalmente, associa-se a frequência de cursos mas pode ir além disso, ocorrendo de outras formas, designadamente através de actividades de projecto, trocas de experiências e práticas reflexivas no colectivo. Estas vivências profissionais proporcionam conhecimentos aos professores que não podem ser adquiridos (ou ensinados) nas instituições de formação, mas sim elaborados, em contextos reais, pelos próprios professores num processo de reflexão colaborativo.

A implementação de práticas reflexivas e críticas coexiste com o desenvolvimento profissional do agente educativo, conforme sublinha Climent (2001, citado em Carrillo, 2002: 318), quando adverte que “o processo de aprendizagem contínuo como profissional reflexivo e crítico da sua prática [...] seria a consciencialização progressiva da complexidade da dita prática”, assim como a análise desta com adaptações ajustadas à aprendizagem dos alunos. Esta tomada de consciência pressupõe o questionamento contínuo das suas concepções e conhecimentos e, naturalmente, induz ao enriquecimento profissional do professor e a consideráveis progressos na aprendizagem dos alunos (*Idem*).

Neste quadro, o desenvolvimento profissional é visto como um processo complexo em que o papel do professor é entendido como um agente activo da mudança, autónomo e responsável, determinado a reflectir com os colegas, de forma a melhorar as suas competências, quer em aspectos relativos à prática docente, quer em assuntos mais abrangentes, nomeadamente, problemas da escola.

Neste sentido, importa retomar o conceito de reflexão em diferentes linhas de pensamento e discuti-lo para melhor compreendermos a sua integração na vida profissional do professor e da escola.

Ao longo da segunda metade do século passado houve, essencialmente, a preocupação de melhorar a qualidade do ensino, surgindo, com naturalidade, o professor como ponto-chave, como ponto central e factor prioritário no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, definir a função do professor como profissional na escola e na sala de aula é complexo, devido à diversidade de papéis que lhe são atribuídos – como técnico, como planificador, como transmissor, como decisor e como solucionador de problemas – dificultando, deste modo, a tarefa das entidades responsáveis pela formação de professores, colocando-os numa situação problemática de grande responsabilidade (Gómez, 1997:128).

Cada uma das metáforas supra-referidas pode subentender uma concepção de escola e de ensino, um conceito de relação entre a teoria e a prática, uma maior ou menor diversificação de posturas atitudinais, originando, deste modo, duas formas bem diferentes do professor actuar no processo de ensino e aprendizagem: uma que entende o professor como técnico-especialista que aplica as regras comprovadas cientificamente e outra que concebe o professor como um prático autónomo, um artista que reflecte, que toma decisões e que inova na prática profissional (Schön, 2000).

Nesta perspectiva, quando surgem conflitos na actividade do professor podem resolver-se por dois modos fundamentais: por acomodação ou por reflexão. No primeiro caso, procura-se simplesmente a solução mais imediata e simples para o conflito. No segundo caso, procura-se analisá-lo à luz de diversas perspectivas teóricas, inferir as vantagens e desvantagens e, de seguida, tomar uma decisão.

É neste contexto que o conceito ‘reflexão’ é introduzido na literatura educacional, assumindo definitivamente, na actualidade, um papel fundamental nas novas tendências da formação de professores, sendo utilizado com muita frequência por investigadores, formadores e outros educadores. A sua popularidade é tão grande que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação que, de algum modo, não incluam este conceito como elemento estruturador.

No entanto, esta popularidade pode colocar em causa a sua integridade no campo educacional, pelo facto de muitas vezes ser aplicado de forma inconsciente e irreflectida, originando utilizações inadequadas, em relação ao contexto a que se refere, espelhando uma “selvajaria de expressões” (Bengtsson, 1995: 24) em circulação, pouco clarificada por se tratar de “um conceito simplesmente demasiado grande, vago e geral para uma aplicação diária” (Korthagen e Wubbels, 1995: 53).

A clarificação do termo ‘reflexão’, torna-se, sem dúvida, uma prioridade para explicitar a sua função no ensino e facilmente permitir assimilar que a reflexão pressupõe uma formação de professores diferente daquela que promove o professor como um mero técnico que cumpre as indicações que os outros ditam. Portanto, seguindo nesta direcção, a reflexão promove uma formação de professores que assenta numa perspectiva prática (Schön, 2000), em que o professor é reconhecido como um profissional que desempenha “um papel activo na formulação tanto dos propósitos e objectivos do seu trabalho, como dos meios para o atingir” e com capacidades para produzir as suas próprias teorias, contribuindo “para uma base codificada de conhecimentos do ensino” (Zeichner, 1993: 16), ao longo da sua carreira profissional.

Dewey (1989: 21) defendeu a importância do pensamento reflexivo nas práticas profissionais dos professores e definiu-a como “a melhor maneira de pensar” consistindo em examinar mentalmente (dar “voltas à cabeça”) um tema, atribuindo-lhe consideração “séria e consecutiva”. Van Manen (1995: 33), no seu artigo sobre *a epistemologia da prática reflexiva*, acrescenta que o pensamento reflexivo é importante “não apenas como ferramenta para o ensino”, mas também como um “objectivo da educação”. Este aspecto já tinha sido referido por Dewey (1964), citado pelo autor supramencionado, quando assumia que o pensamento reflexivo nos permitia saber o que pretendemos quando agimos, convertendo, desta forma, a acção, que pode ser meramente impulsiva e cega, numa acção inteligente.

Neste sentido, Dewey reconhecia que o professor reflecte sobre um conjunto de coisas, no sentido em que pensa sobre elas, mas o pensamento analítico só tem lugar quando há um problema real a resolver. Isto é, a capacidade para reflectir emerge quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema e a aceitação da incerteza, defendendo que, deste modo, o professor, motivado por estas sensações, recua para analisar as suas experiências.

Deste modo, Dewey (in, Zeichner e Liston, 1996: 9) define a acção reflexiva “como aquela que envolve consideração de qualquer crença ou prática de modo activo, persistente e cuidadoso, à luz das razões que a apoiam e as consequências a que a mesma conduz”, acreditando que a reflexão “não consiste numa série de passos ou procedimentos a serem usados pelos professores”, antes deve ser entendida como “um modo holístico de conhecer e responder aos problemas, uma maneira de estar como professor” (*Ibidem*).

A este propósito, no conceito de reflexão de Van Manen (1995: 34) cabe a intenção de um “desafio” que, na sua opinião, pode implicar o conhecimento de um “complexo leque de métodos e atitudes” que cognitivamente e filosoficamente podem ser distintos. Inspirando-se na teoria de Dewey, o autor mencionado concorda que o conhecimento destes métodos reflexivos por si só não é suficiente, por isso sugere uma união entre os métodos e as atitudes promissoras de reflexão. Assim sendo, o acto de reflectir acontece quando pensamos nos problemas e, enquanto os resolvemos (Schön, 2000), as atitudes promissoras de reflexão – entusiasmo, responsabilidade (Dewey, 1989), paixão (Day, 2004) e confiança (Van Manen, 1995) – actuam, desempenhando um papel crucial, particularmente no que concerne ao modo como o fazemos.

Na opinião de Eraut (1995) existem outros factores contextuais, como, por exemplo, ‘a pressão do tempo’ que pode provocar alterações na qualidade e na quantidade dos paradigmas de reflexão. Deste modo, é essencial ter em consideração aspectos como a disponibilidade, a disposição e a necessidade para reflectir, como elementos imprescindíveis à qualidade da prática reflexiva.

Assim, a (con)vivência com os problemas, os dilemas e as incertezas que surgem no quotidiano do professor (Dewey, 1989), em simultâneo com as influências exercidas pelos contextos (Van Manen, 1995; Eraut, 1995) e pelas relações sociais (Britzman, 1991, citado em Zeichner e Liston, 1996), estimulam o aparecimento de novos saberes e, conseqüentemente, a formulação de teorias práticas do ensino, entendidas como uma “fonte-chave do conhecimento educativo” (*Idem*: 38).

Day (2004: 157) destaca a postura dos professores quando se predestinam a desenvolver uma prática reflexiva, revelando que não se satisfazem com pouco, procurando “encontrar formas de olhar para a sua experiência de aprendizagem a partir de diferentes perspectivas” e, deste jeito, “irão querer abrir a sua sala de aula para poder partilhar e aprender, assegurando-se que o seu pensamento e as suas práticas não se baseiam unicamente na sua própria experiência”.

Viver a prática reflexiva implica, por parte dos professores, dominar habilidades cognitivas e metacognitivas, de forma a *criticar* a sua prática, os valores implícitos nessa prática, assim como os contextos em que se desenvolvem e as repercussões que estas têm na melhoria da qualidade dessa prática (Day, 2004). Por outras palavras, para que “a reflexividade implique construção de conhecimento sustentado, terá que se traduzir em dispositivos analítico-investigativos, orientados para a formulação de hipóteses explicativas e sua fundamentação e verificação” (Roldão, 2007: 6).

Na tentativa de sistematizar as perspectivas teóricas de desenvolvimento profissional e as plasmadas nos documentos legislativos sobre a avaliação do desempenho docente referidas ao longo deste texto, elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 2 – Perspectivas de desenvolvimento profissional docente

Desenvolvimento profissional		
Perspectivas teóricas	Conceitos	Perspectivas legislativas
<p>“ (...) a reflexão (...) assenta numa perspectiva prática Schön (2000) “ (...) estimulam o aparecimento de novos saberes e a formulação de teorias práticas do ensino (...) Zeichner e Liston (1996)</p>	<p>Reflexão e Prática reflexiva</p>	<p>“ (...) apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa (...)” “ Reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência (...)” Decreto-Lei nº 240/2001 “ (...) auto-avaliação (...) “ Decreto Regulamentar nº 2/2008</p>
<p>“ (...) fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando em conjunto as suas competências (...)”. Hargreaves (1998) “ (...) vai ter impacto na qualidade das aprendizagens dos alunos (...)” Day (2001)</p>	<p>Colaboração</p>	<p>“Perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e experiencias.” Decreto - Lei nº 240/2001</p>
<p>“ (...) um dispositivo de trabalho regular (...) que valoriza a reflexão (...) a capacidade de gerar, gerir e partilhar conhecimento (...)”. Alarcão e Roldão (2008)</p>	<p>Supervisão</p>	<p>“Observação de aulas (...) três aulas leccionadas pelo docente (...)” “Entrevista individual dos avaliadores com o respectivo avaliado (...)” Decreto Regulamentar nº 2/2008</p>
<p>“(…) é um domínio científico e uma prática social (...) para concretizar, compreender, divulgar e melhorar (...) a vida das pessoas tendo como ponto de partida a aceitação (...)”. Fernandes (2008)</p>	<p>Avaliação</p>	<p>“ (...) proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional (...)”; “ (...) melhoria da prática pedagógica do docente” “ (...) valorização e aperfeiçoamento individual do docente” “ (...) inventariação das necessidades de</p>

		formação (...)” Decreto-Lei nº 15/2007
“(…) os conhecimentos que adquiriu são insuficientes (…) reconhecendo a necessidade de crescimento (…) ao longo da carreira (…)”. Ponte (1994)	Formação contínua	“ (…) a sua formação como elemento construtivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades (…) em cooperação com outros profissionais.” “Participa em projectos de investigação (...)” Decreto-Lei nº 240/2001

Nesta perspectiva, a intenção primordial da avaliação do desempenho é contribuir para o desenvolvimento profissional do professor - “tendo em consideração o contexto sócio-educativo” (Decreto-Lei nº 15/2007: 10) em que o professor desenvolve a sua actividade - em duas dimensões: “a melhoria pessoal dos professores e o impacto das aprendizagens que estes realizam na melhoria da escola” (Sanches, 2008: 276).

Conclusão

Numa sociedade cada vez mais complexa a todos os níveis, a tendência do incremento de problemas sociais é múltipla, recaindo, normalmente, a responsabilidade pela sua resolução sobre a escola, particularmente sobre o professor.

Instigado pela situação complexa em que o colocam, o professor vê-se na necessidade de mudar a sua postura profissional, de aperfeiçoar as suas práticas e de reflectir em grupo, porque a sua experiência profissional de docente pode não ser suficiente.

Os contextos educativos têm grande influência nesta necessidade do professor de aprender permanentemente quando promove ou quando desiste de realizar actividades reflexivas em colaboração na escola, reduzindo a motivação e a eficácia dos professores.

Nesta perspectiva, criar dispositivos e contextos que levem o professor a uma atitude consequente de investimento profissional ao longo de toda a sua carreira é uma necessidade que as escolas e outras instituições exteriores devem programar e direccionar nesse sentido, cabendo ao professor decidir o que pretende desenvolver.

Estas preocupações foram partilhadas na Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia pelos diversos autores que participaram na Conferência para o *Desenvolvimento Profissional dos Professores*, traçando, neste sentido, recomendações desafiantes para os professores, onde a liderança assume um papel fundamental: a

dinamização de culturas colaborativas; a criação de *comunidades aprendentes* na escola; a construção de uma nova visão do professor como profissional pleno e a implementação de práticas reflexivas nos contextos escolares.

Assim, independentemente do valor acrescido de cada uma destas recomendações destacamos a última como promotora de desenvolvimento profissional docente, por dois motivos. Primeiro, porque remete para o *diálogo reflexivo* numa dimensão colectiva (um grupo de professores), permitindo melhores condições profissionais e emocionais para experimentar, partilhar e reflectir nas práticas profissionais, na perspectiva de construir saberes docentes essenciais ao desempenho profissional (Herdeiro, 2007). Segundo, porque encaminha os professores para uma análise e discussão entre pares (avaliado e avaliador) face às situações pedagógico-didáticas vivenciadas e a produção de interpretações susceptíveis de serem reinvestidas e confrontadas na acção (Roldão, 2007), vindo, deste modo, colmatar uma falha do nosso sistema educativo: a integração do processo de *supervisão* como um dispositivo de trabalho regular nas escolas (e não exclusivamente da formação inicial), tal como perspectiva o modelo de avaliação do desempenho docente.

Deste modo, as tendências supervisivas, segundo a mesma autora, tendem para “uma concepção democrática e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar conhecimento [...] capaz de criar para todos os que nela trabalham condições de desenvolvimento e aprendizagem” (Alarcão e Roldão, 2008: 19).

Finalmente, se atendermos aos conceitos vertidos nos documentos de avaliação dos professores e os confrontarmos com as perspectivas teóricas dos diferentes especialistas, percebemos que o processo de avaliação indica um caminho útil e rigoroso na melhoria das competências e desempenhos dos professores, mas este caminho implica, seguramente, um equilíbrio inteligente entre uma perspectiva de desenvolvimento profissional (situada e contextualizada) e uma perspectiva de responsabilização centrada em medidas de desempenho e de eficácia.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel, ROLDÃO, Maria do Céu (2008). Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Edições Pedago.

BENGTSSON, Jan (1995). What is Reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education: *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), pp. 23–32.

CANÁRIO, Rui (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores, in Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa.

CARRILLO, José (2002). Comentário in Grupo de Trabalho de Investigação, *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, pp. 309-323.

DAY, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

DAY, Christopher (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

DAY, Christopher (2007). A Liderança e o impacto do Desenvolvimento Profissional Contínuo de professores, in J.C. Morgado e M.I. Reis (Org.) *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeia*: Universidade do Minho, Cadernos CIED, pp. 30-39.

DEWEY, John (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.

ERAUT, Michael (1995). Schön Shock: a case for reframing reflection-in-action?, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), pp. 9–22.

FERNANDES, Domingos (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editora.

GÓMEZ, Angel Peres (1997). O pensamento prático do professor: formação do professor como profissional reflexivo; in A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 93-114.

HARGREAVES, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

HERDEIRO, Rosalinda (2007). *Práticas reflexivas e desenvolvimento profissional. Um estudo de caso com professores do 1º CEB*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.

IMBERNÓN, Francisco (2002). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó.

KORTHAGEN, Fred e WUBBELS (1995). Characteristics of Reflective Practitioners: towards an operationalization of the concept of reflection, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), pp. 51–71.

LOUREIRO, Eduardo, BRAGA, Fátima, FURTADO, João, FERREIRA, Manuela e SANTOS, Margarida (2008). *Avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional docente*, in ALVES, M.P., MACHADO, E.A., FERNANDES, J.A. & CORREIA, S. (Org.). *Actas do Seminário de Avaliação: Contributos da Investigação para as práticas quotidianas de desenvolvimento curriculares das escolas*. Braga: CIED, Universidade do Minho, pp. 344-368.

PONTE, João Pedro (1994). *Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática*. Revista Educação e Matemática, Lisboa: APM, nº31, pp. 9-12 e 20.

ROLDÃO, Maria do Céu (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva, in Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa.

SANCHES, Mário (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho. Identidades, visões e instrumentos para a acção*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

SANTOS, Lucíola Licínio (2004). Formação de professores na cultura do desempenho, in *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, nº89, pp. 1145-1157.

SCHÖN, Donald A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Editora ARTMED.

SILVA, Ana Maria (2002). Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional in A. F. Moreira e E. F. Macedo (Org.), *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora, pp. 119-137.

SILVA, Ana Maria (2007). Ser professor(a): dinâmicas identitárias e desenvolvimento profissional in M. A. Flores e I. C. Viana (Org.), *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança*. Braga: Universidade do Minho, Cadernos CIED, pp. 155-163.

SIMÕES, Gonçalo (2000). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.

TUCKER, Pamela D., STRONGE James H. (2007). *A avaliação dos professores e os resultados dos alunos*. Porto: Edições ASA.

VAN MANEN, Max (1995). On the Epistemology of Reflective Practice, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), pp. 33-49.

ZEICHNER, Kenneth M. (1993). *A formação Reflexiva de Professores. Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA.

ZEICHNER, Kenneth e LISTON, Daniel (1996). *Reflective teaching. An introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Legislação consultada

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto

Perfil Geral de Competência de Desempenho Profissional

Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro

Estatuto da Carreira Docente

Decreto Regulamentar de nº2/2008 de 10 de Janeiro

Avaliação de Desempenho Docente